

Tényekre alapozott oktatáskutatás versus a pedagógia mint kultúratudomány – egy újabb „paradigmaharc” a tudományos pedagógiában*

HEINZ-ELMAR TENORTH

Humboldt-Universität zu Berlin

The article describes the emergence of "evidence-based research" in the context of US education policy under the Bush administration and the criteria and program developed during this period. In addition, the international and German reception of this new paradigm of educational science will also be discussed. The reception refers to the broad spectrum of intended functions of evidence-based research, its alleged advantages in the field of educational policy and the proposals and limitations of the methodology of educational research proposed in the context of the new paradigm. Called "empirical educational research" and propagated as the new and only acceptable model of educational research in Germany, evidence-based research in Germany and abroad is the subject of fierce controversy. The paper critically examines the ambitions of this model for research, policy planning and education reform. Finally, the paradigm is refuted because of its implications for research and the problematic consequences it can have for education and the status and theory of educational sciences.

Keywords: multiculturalism, decision making, legal requirements, accreditation requirements, curriculum

TÉMAFELVETÉS ÉS KIINDULÓ TÉZISEK

A tudományos pedagógia története nem csupán Németországban, hanem Európa többi országában és az Egyesült Államokban is folyamatos vitákkal terhelt

*Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán 2014. május 8-án a diszdoktori cím elnyerése alkalmából tartott előadás írott, tanulmányra szerkesztett változata. Fordította: Németh András.

folyamat, amelyek középpontjában a diszciplína tudományos szempontból helyes mérésekkel is igazolható státusa, illetve feladatai állnak. Ezt a megállapítást számos tudománytörténeti kutatási eredmény is alátámasztja.¹ A francia szociológus és tudományelméleti kutató Louis Althusser ezeket a folyamatosan fellángoló metateoretikus vitákat, amelyek középpontjában a tudomány és politika viszonya áll, „az elméletek osztályharcaként”² értelmezte. Ez a megközelítés azonban leszűkíti a fogalom érvényességét egy viszonylag rövid, a kapitalista gazdasági és társadalmi formák kialakulásának, illetve azoknak a szocializmus és a marxista ideológia bázisán kibontakozó kritikájának 19. és 20. századi időszakára. Ugyanis a neveléstudományra vonatkozó ilyen jellegű vitákra jóval régebbi időszaktól, már a kora újkortól találunk példákat. Például Melanchthon is felveti a „scientia educandorum liberorum” szükségességét, ami – az emberiség nagy kárára – sajnos még nem került megalkotásra.³ Hasonló viták később Hollandiában is kibontakoztak.⁴ További konfliktusok tapasztalhatóak a felvilágosodás időszakában: a 18. század végén Angliában a tapasztalati-empirikus megközelítés, német nyelvterületen pedig a filozófia⁵ vonatkozásában. Karl Philipp Moritz például nagy vehemenciával érvel a tények („fakta”) mellett, miközben azt hangoztatja, hogy a tudományos viták során nem akar több „morális fecsegést”⁶ hallani. Ezek az ellentétek a 19. században is továbbéltek, majd a századforduló táján, az empirikus neveléstudomány, illetve a pedagógiai pszichológia térhódítása nyomán, újabb, nemzetközi szinten is számottevő, „a filozófiai pedagógia megszűnését” diagnosztizáló vitává terebélyesedtek.⁷ Ehhez hasonló erősségű újabb radikális szembenállás az 1960-as évek végén bontakozott ki, amikor a hatvannyolcas diáklázadások nyomán az Egyesült

¹Ezzel kapcsolatos áttekintést ld. például Peter Drewek és mtsai. (eds.) (1998): *History of Educational Studies - Geschichte der Erziehungswissenschaft - Histoire des Sciences de l'Éducation*. Gent (Paedagogica Historica, Suppl. Series III); Marc Depaepe (1993): *Meten om beter te weten? / Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Leuven / Weinheim ; Heinz-Elmar Tenorth (2009): *Struktur der Erziehungswissenschaft*. In: S. Andresen u.a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel S. 850-865; a témára vonatkozó közép-európai regionális példákat ld. például K.P.Horn, A.Németh, B.Pukánszky, H.-E. Tenorth (Hrsg.) (2001): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Budapest, az Egyesült Államok vonatkozásában Ellen Condcliffe Lagemann (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago/London.

²Althusser fenti megállapításáról és az azzal kapcsolatban kibontakozó vitáról ld. Hans-Jörg Sandkühler (Hrsg.)(1977): *Betr. Althusser. Kontroversen über den „Klassenkampf in der Theorie”*. Köln.

³Ph.Melanchthon: Oratio Philippi Melanchthonis in laudem novae scholae habita Norbergae in corona doctissimorum virorum et totius ferme senatus. 1526. In: P.M. (1961): *Werke in Auswahl* (szerk. R.Stupperich), Bd. III, hrsg. von R.Nürnberg, Gütersloh. 65. o.

⁴Ld. erről részletesen Brita Rang (2001): *Eine mitteleuropäische Erziehungswissenschaft? Pädagogische Diskussionen in den ersten Jahrzehnten der niederländischen Republik (circa 1585-1630)*. In: Horn, Nemeth u.a. 41-69.

⁵Lásd részletesen Heinz-Elmar Tenorth (2004): *Erziehungswissenschaft*. In: D.Benner, J.Oelkers (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel. 341-382.

⁶Karl Philipp Moritz(1783): *Einleitung*. In: *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde* 1, 1, S. 2.

⁷Johannes Kretschmar(1921): *Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft*. Leipzig.

Államokban és Európában egyaránt jelentkező kulturális forradalom a „pozitivizmus” és a „kritikai elmélet” nevében a tudomány terén is a gyökeres változásokat követelt, majd az ezek hatására megjelenő kritikai neveléstudomány, illetve *critical pedagogy* hozott újabb alapvető fordulatot. A mélyenszántó vitákat ezután közel 30 éves fegyverszünet követte, csak az ezredforduló után lángolt fel újra a harc, kezdetben az Egyesült Államokban, majd ezt követően Európa országaiban is. Az újabb vita jelszavai már nem a pozitivizmus, nem a struktúra és rendszer fogalma körül forogtak⁸, hanem a „tényekre alapozott oktatáskutatás” módszertani programjára alapozódtak. Ez teremti majd meg az újabb éles vita hivatkozási alapját, annak az Egyesült Államokban történő bevezetése, majd világszerte követendő példaként való elterjedését követően. Ezzel párhuzamosan megjelentek a harcos jóslatok, hogy ez a folyamat egyben a hagyományos neveléstudomány végleges eltűnésének „mene tekelként”⁹ megjelenő titkos jele is egyben.

Munkánk kiinduló tétele szerint ennek a szembenállásnak, illetve vitának a jellege más, az nem tekinthető csupán a korábbi konfliktusok újabb reneszánszának. Jóllehet annak kapcsán újra feltűnnek az olyan bizalomébresztő retorikai fordulatok, mint például a tudományos programok egysége, azonban ennek ellenére a közvetlen politikai kötődések mind a meghirdetett program, mind annak tágabb összefüggései vonatkozásában, eddig soha nem jelentek meg ilyen erőteljes formában. Teljesen új ez a vita például abból a szempontból is, hogy kizárólag egyetlen – nemzetközi téren is egyöntetű – az oktatásügy egészének vizsgálatára kötelező jelleggel előírt tudományos vizsgálati módszer használatát szorgalmazza, egyben hangsúlyozza az új kontextusú pedagógiai-pszichológiai elméleti programok elsődlegességét is. Új elem továbbá az is, hogy elvárja a speciális, elsősorban az Egyesült Államokra érvényes politikai elvárásoknak való megfelelést is. Az irányzat világméretű elterjedése során nem csupán a retorika, hanem a szervezetfejlesztés, a kutatástámogatás, továbbá a tudomány és a politika kapcsolatának szintjén is érvényesülve, sajátos új valóságot hoz létre. Olyan erős szerkezetű egységes intézményi formát alakít ki, amely világméretű monopóliumként működő politikai-tudományos komplexumot alkot.¹⁰ Ezt a jelenséget azzal vitatkozva tehát már nem lehet csupán a történeti elemzések ismert déja vu élményeként értékelve alábecsülni, hanem azt mind történeti, mind elméleti szempontból komolyan véve kell feltenni a paradigmavita újjászületésének főbb dimenzióit vizsgáló kérdéseinket. Legelőször fel kell tennünk azt a kérdést, hogy a neveléstudománynak valóban le kell-e mondania, illetve valóban köteles-e lemondani az új program javára a nevelés jelenségeire irányuló

⁸A struktúráképző alapfogalmakra vonatkozó áttekintést ld. Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmódjait és tudományos irányzatait. *Neveléstudomány* 1. sz. 18–63.

⁹Az Öszökvetségből származó idézet; „megméréssel és könnyűnek találtattal” (A fordító megjegyzése)

¹⁰Ez a megállapítást Thomas S. Popkewitz és Frank Olaf Radtke mellett az USA-tól Németorszáig számosan megfogalmazták, ennek részleteit ld. a IV. pont alatt.

reflexióról, továbbá azok vizsgálata során minden általa használt hagyományos kutatási eljárás alkalmazásáról.

A munka a fenti kérdések megválaszolására vállalkozik. Ennek érdekében, annak első részében (I.) az új irányzat kibontakozási folyamatait, és főbb törekvéseit kívánom felvázolni (II.), ezt követően az irányzat tudományos legitimitását biztosító tényezőket vizsgálom majd, (III.) ezután térek ki arra a kérdésre, vajon van-e alapja, illetve mi az alapja azoknak a félelmeknek, amelyeket az irányzat kritikusai megfogalmaznak, (IV.) ezt követően arra keresem a választ, hogy a koncepció kizárólagossága miért eredményezheti a neveléstudomány autonóm, további életképes elméleti formáinak elértéktelenedését, azok legtöbbször direkt módon nem tematizált, rejtett formában történő lebecsülését, és ezáltal számos legitim társadalmi elvárás, pedagógiai probléma vizsgálatának mellőzését. (V.) A rendelkezésemre álló idő rövideje miatt talán elfogadható, illetve megbocsátható, hogy előadásomban a vita nemzeti sajátosságait háttérbe szorítva elsősorban, és némiképp leegyszerűsített formában, a nemzetközi paradigmakonfliktus bemutatására helyezem a hangsúlyt (ezért annak magyar vonatkozásaira is csak érintőlegesen és esetlegesen térek majd ki).

TÉNYEKRE ALAPOZOTT OKTATÁSKUTATÁS – KIBONTAKOZÁSA ÉS FŐBB ELKÉPZELÉSEI

A konfliktusokat gerjesztő program bemutatása előtt meg kell állapítanunk, hogy ez az oktatáskutatói irányzat nem csupán saját eredeti témáit, az oktatási rendszerek gyakorlatának, illetve hatásainak elemzését helyezi vizsgálódásainak középpontjába, annak nemzetközi vizsgálatai megjelennek a neveléstudomány szinte minden területén, annak legkülönbözőbb részdiszciplínáiban tevékenykedő képviselői – a felnőttoktatástól¹¹ a szaktárgyi didaktikáig¹² bezárólag – fordulnak lelkesen a tényekre alapozott oktatáskutatás napjainkban oly csábító koncepciójához. Maga a fogalom és az alapkoncepció az „empirikus oktatáskutatás” korábban már létező irányzatára épül (Németországban például az egyik nagy országos kutatóintézet részvételével a közelmúltban önálló tudományos szervezetüket is megalapították¹³). A fentiek ismeretében feltehetjük a

¹¹Vö. például Rudolf Tippelt és Jutta Reich Classen témára vonatkozó megállapításait (2010) a DIE [i.e. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Német Felsőoktatási Intézet] Magazin, Forum IV. számában.

¹²Ezzel kapcsolatban Horst Bayrhuber például azt javasolta a „Fachlexikon Pädagogik” vonatkozó szócikkében, hogy a szakmódszertani munkáknál (a természettudományok esetében) „a tényekre alapozottság” alapelvei érvényesüljenek, például „tényekre alapozott kompetenciamodellek” kialakítása vonatkozásában, v.ö. pl. „fizika módszertana” szócikket *Fachlexikon Pädagogik* (2007) Weinheim/Basel. 562.

¹³2012-ben került megalapításra a „Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung” (GEBF, Empirikus Oktatáskutatók Társasága) ennek vezetősége: Manfred Prenzel elnök (TU München), Mirjam Steffensky (IPN, Kiel), Heike Solga (WZB, Berlin), Marcus Hasselhorn (DIPF, Frankfurt), Jürgen Baumert (MPI für Bildungsforschung, Berlin), Reinhold Nickolaus (Univ. Stuttgart) valamint

kérdést: vajon a tényekre alapozott megközelítés divatja valóban olyan erős legitimációval rendelkező gyakorlatias forma-e, miként azt követői állítják? Vajon tényleg alkalmas-e minden felmerülő pedagógiai kutatási probléma megválaszolására, amennyiben ez a rendkívül aktuális, ugyanakkor meglehetősen vitatható kutatási eljárás kizárólagos formaként széles körű bevezetésre kerülve a politika és a kutatás terén egyaránt mértékadóvá válik? Vajon a tényekre alapozott oktatáskutatás és a tényekre alapozott pedagógiai gyakorlat szószólói valóban megtalálták-e a tökéletes kutatási programot és a megfelelő tudományos identitást?

Legelőször nézzük az új kutatási program jellemzőit. Előzményei az Egyesült Államokban 2001-ben elfogadott, a szövetségi törvényhozás által kidolgozott „No child left behind” törvényhez nyúlnak vissza, amelyben általános szinten megfogalmazódnak alapelvei is. A dokumentum nem csupán művelődéspolitikai program, hanem tartalmazza a „scientifically based research” (tudományosan megalapozott kutatás) általános érvényű, valamint a vizsgálati témára vonatkoztatott konkrét definícióját is (ennek háttérében egyértelműen kimutatható a tényekre alapozott orvostudomány mintaadó szerepe). Eszerint az akceptálható tudomány részben jelenti a) általános szinten a kutatásnak azt a formáját, amely a megbízható és érvényes ismereteket rigid, rendszerezett és objektív kutatási eljárások alkalmazásával biztosítja, így az nem csupán elméleti értelemben vett minőséget képvisel, hanem az releváns a pedagógiai gyakorlat és az oktatáspolitikai programok, valamint a reformstratégiák szempontjaiból is.¹⁴ A fenti általános elvárásokat – folytatódik a definíció – b) csupán az a kutatási forma elégítheti ki, amely erős előfeltételeket állít fel, és ebből adódóan a tényekre alapozott kutatás modellje és standardja is egyben. A kutatásnak ez a formája egy teljesen specifikus megismerési gyakorlatot jelent. Kiválóságát mindenekelőtt annak köszönheti, hogy a megszokott érvényességi kritériumok mellett metodikailag és elméletileg is strukturált hipotézis-ellenőrzési eljárást, valamint a megbízható és érvényes adatok megszokott érvényességi kritériumaiban túlmutató, pontosan meghatározott kutatási folyamatot, továbbá különösen szigorú érvényességi kritériumokat is kialakít. Ennek elemei: experimentális és kváziexperimentális kutatási dizájn, randomizált mintavétel, továbbá az elemzések olyan részletes és világos bemutatásra, amelyek folytán azok replikációs vizsgálatok segítségével ellenőrizhetőek, továbbá eredményeik biztosítják az elméleti általánosítás lehetőségeit is. A fenti tudománylogikai kritériumokhoz egy további tudománySZociológiai elvárás is kapcsolódik, amely kimondja, hogy az elkészült tanulmányokat olyan folyóiratokban kell a szakmai nyilvánosság elé

Cornelia Gräsel (Bergische Universität Wuppertal).

¹⁴ Ld. erről: „(A) means research that involves the application of rigorous, systematic, and objective procedure to obtain reliable and valid knowledge relevant to education activities and programs,” v.ö. No child left behind act, 2001/02, Title IX General Provisions, Part A, Definitions, megj. (37).

bocsátani, amelyek publikációs gyakorlata a peer-review eljárásokra épül.¹⁵ A dokumentumban a fenti tudományos kritériumok mellett további fontos politikai keretfeltételeket is megfogalmaztak. Nevezetesen: a jövőben csak azok a pedagógiai és oktatáspolitikai programok nyerhetnek támogatást, amelyek a fenti tényekre alapozott kutatásokon nyugszanak, továbbá a programok értékelésének szintén ezeket az elveket kell követniük. Ebből adódóan más jellegű programok és kutatások nem kaphatnak sem anyagi támogatást, sem megvalósítási esélyt, sem pedig politikai elismerést, a későbbiekben politikai jelentőségre, elméleti érvényességre kizárólag a tényekre alapozottság jelszavával induló kutatások, illetve oktatáspolitikai számíthat.

A későbbi években az érintett tudományok vonatkozásában a program mind elméleti, mind politikai téren szinte kizárólagos, intenzív propagandával is megerősített támogatottságra tett szert, annak USA-n kívüli recepciója is rendkívüli mértékben felerősödött, részleteiben is kidolgozottá vált, egészen azokig a gyakorlati szempontokig bezárólag, hogy miként lehet a kutatás minőségét a tényekre alapozottság kritériumai alapján értékelni.¹⁶ A kutatási program népszerűsége, vitapontjainak és elveinek gyors elterjedése elsősorban arra vezethető vissza, hogy az oktatáspolitikai és a politikai döntéshozás nemzetközi szervezetei – az UNESCO-tól a Világbankon át az OECD-ig és az Európai Kutatási Alapítványig (European Science Foundation, ESF), valamint az Európai Unióig bezárólag,

¹⁵ „(B) Includes research that – (i) employs systematic, empirical methods that draw on observation or an experiment;

(ii) involves rigorous data analyses that are adequate to test the stated hypotheses and justify the general conclusions drawn,

(iii) relies on measurement or observational methods that provide reliable and valid data across evaluators and observers, across multiple measurements and observations, and across studies by the same or different investigators;

(iv) is evaluated using experimental or quasi-experimental designs in which individuals, entities, programs, or activities are assigned to different conditions and with appropriate controls to evaluate the effects of the condition of interest with a preference for random-assignment experiments or other designs to the extent that those designs contain within-condition or across-condition controls;

(v) ensures that experimental studies are presented in sufficient detail and clarity to allow for replication or, at a minimum, offer the opportunity to build systematically on their findings; and

(vi) has been accepted by a peer-reviewed journal or approved by a panel of independent experts through a comparably rigorous, objective, and scientific review.” (No child left behind act, 2001/02, Title IX General Provisions, Part A, Definitions, Ziff. (37).

¹⁶Vö. például az U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (ed.) (2003): *Identifying and Implementing Educational Practices Supported by rigorous Evidence:: A User Friendly Guide*. Washington. Ehhez hasonló belső optimalizációs stratégiák mai napig folyamatosan megjelennek (ezek egyben azt is mutatják, hogy a program magától nem érti meg önmagát és önmagától nem valósul meg), vö. széles körű nemzetközi vitára vonatkozó alábbi korai munkával: Philip Davies (1999): What is Evidence-Based Education. In: *British Journal of Educational Studies* 47. 2. 108-121; továbbá Heft 1 (2006) *European Educational Research Journal* 2006. évi 1. sz. Evidence and Policy Research” című számát Tom Schuller (CERI, OECD) részéről, valamint további kommentárok a folyamatban erősen involválódott Hollandia részéről; Chris van Klaveren és Inge de Wolf (2013): *Systematic Reviews in Education Research: When Do Effect Studies Provide Evidence?* Amsterdam/Maastricht/Groningen. [Top Institute for Evidence Based Education Research (TIER) TIER Working Paper Series WP 13/02].

továbbá azok oktatáskutatói szervezetei is – egyöntetű aktivitással támogatták a kezdeményezést. Ez megfigyelhető például a PISA-vizsgálatok, majd az OECD és annak kutatóközpontja *Centre for Educational Research and Innovation (CERI)* által kezdeményezett további kutatások esetében is, mely intézménynek fontos szerepe volt a témához kapcsolódó konferenciasorozat szervezésében is.¹⁷ Széles körű oktatáspolitikai elfogadottságát nem utolsósorban annak köszönhető, hogy általa vélték a PISA sokkot a legeredményesebben feldolgozhatóvá tenni, mint például Németországban 2001 után¹⁸, ami Magyarországon napjainkban is aktuális problémaként áll az érdeklődés középpontjában.¹⁹ Ez a magyar példa esetében összekapcsolódik az oktatáskutatás kritikai elemzésével is.²⁰ A Német Szövetségi Köztársaság EU-elnöksége időszakában 2008-ban Frankfurtban került sor az érintett kutatók, politikusok, oktatástervezők és gyakorlati szakemberek részvételével a legjelentősebb, témához kapcsolódó konferencia megrendezésére.²¹ A fenti kutatási témák, illetve oktatásügyi monitoring tanulmányok speciális témakörei, valamint a kutatások metaelemzései mellett az oktatási rendszerek *governance* kérdései is a kutatási, valamint a művelődéspolitikai viták homlokterébe kerültek.²² Emellett természetesen az érdekelt kutatók maguk is

¹⁷ Az első OECD számára rendezett CERI konferencia 2004 áprilisában Washingtonban került megrendezésre: „What constitutes evidence?”, majd 2005 januárjában Stockholmban a különböző szereplők, kutatók, oktatáspolitikusok, gyakorlati szakemberek és a média számára, a harmadik 2005-ben Hollandiában Den Haag-ban, „on effective mechanisms for mediating between research and policy/practice and the roles and achievements of brokerage agencies” fókuszált. A 2006. július 6-7. között Londonban megrendezésre kerülő nemzetközi tanácskozás a tényekre alapozott oktatáskutatás implementációját helyezte a középpontba; ezt követte 2007-ben Potsdam (Educational Monitoring, Comparative Studies, and Innovation. From evidence-based governance to practice).

¹⁸ A német PISA-sokk diagnózisával kapcsolatban v.ö. az első PISA tanulmányok német mentora, Jürgen Baumert (2007): Max Planck-Institut für Bildungsforschung – uő.: Internationale Schulleistungsmessungen. In: *Fachlexikon Pädagogik* 358-361. szócikkét.

¹⁹ Jól jelzi ezt többek között az a német diagnózissal egybehangzó vélemény az oktatáspolitikai, valamint a javasolt kutatási programok vonatkozásában, amit a Magyar Tudományos Akadémián 2014. március 21-én tartott, az új PISA eredményeket értékelő konferenciája fogalmazott meg. Lásd az arról szóló tudósítást az Akadémia weboldalan (2014.04.02.): With Criticism and Social responsibility on the latest PISA Survey. V.ö. Pálkás József az Akadémia elnöke megállapításai a „PISA -sokkal” kapcsolatban és annak megfogalmazása: „integrative approach is needed in education”, hogy saját „excellence” elnyerje. Majd Csapó Benő, a vezető magyar tanítás-tanulás kutató, a PISA-Governing Board tagja, nem csak Németországra és a „coherent and consistent development program”-ra hivatkozik, amit a PISA eredményei nyomán ki kell fejleszteni, hanem támogatja azt is, hogy „educational policy based on evidence, decision-making based on data, and the importance of developing educational research”.

²⁰ V.ö. Susanna Hanna Richter Magyar Pedagógiában (2009) megjelenő elemzéseivel, valamint egy meglehetősen kritikus nemzetközi elemző értékelést Tom Schuller (2010): The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS). An International Perspective.

²¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.) (2008): *Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik*. Szakmai tanácskozás a német EU-elnökség keretében (Bildungsforschung Band 25) Bonn/Berlin.

²² Ez további újabb konferenciákhoz vezetett a Governing Complex Education Systems (GCES) munkacsoport szervezésében, amely a CERI keretében jött létre, és 2011 óta rendszeresen megszervezi rendezvényeit. Emellett számos új elméleti vita és vezérszólam is kibontakozott, például a komplexitás fogalom recepciója a CERI 2014. februárjában Oslóban rendezett „Understanding

gyakran szerveztek tudományos rendezvényeket ezekben a témákban.²³

A TÉNYEKRE ALAPOZOTT OKTATÁSKUTATÁS ELKÉPZELÉSEINEK LEGITIMITÁSA

2001-től a tényekre alapozott oktatáskutatás az atlanti térségben és azon kívül is intenzív viták keresztüztüzebe került. Ezeket bemutatva nem kívánom megkérdőjelezni sem az irányzat legitimitását, sem pedig nevelésfilozófiai nézőpontból bírálni²⁴ azt, így például a tények szóhasználatot elemezve sem igyekszem megállapítani, hogy az nem olyan világos és egyértelmű fogalom, miként azt gondoljuk. Ezek részletes elemzéséhez inkább azt javaslom, hogy elolvasva ezeket a szövegeket, világos kritériumok alapján vizsgáljuk meg a legfőbb szempontokat, amelyek a kutatás számára általában, továbbá ennél a kutatási típusnál specifikusan jellemzőek lehetnek.

A tényekre alapozott kutatás világos kritériális orientációjával (amellyel ezen metodikai megközelítés nélkül nem sokat kezdhethetnénk²⁵), továbbá annak kutatásai nyomán az iskolai tudásszinttel kapcsolatban, valamint a Németországban és más országokban korábban megvalósuló oktatási reformokkal kapcsolatban megfogalmazott, jól megalapozott kritikával magam is egyetértek. Amennyiben legelőször saját házunk tája előtt söpörve, a német helyzetet nézzük a 21. század elejéig (a Gesamtschule kísérleteket követő vizsgálatokkal kezdődően), megállapíthatjuk, hogy számos pedagógiai innováció és kísérlet, majd az azokat követő értékelő vizsgálatok többsége legfeljebb a „minta érték nélkül” szintjén jegyezhető. Ez érvényes azokra a programokra is, amelyek eredményei nem kerültek felhasználásra, továbbá azokra a tényleges eredményeket fel nem muta-

Complexity. The Future of Educational Governance” című rendezvénye kapcsán.

²³Vö. „Die Zukunft der europäischen Bildungsforschung” Az európai oktatáskutatás jövője című tematikus kötetben Zeitschrift für Pädagogische Historiographie H.2. Manfred Prenzel (2010) tanulmányát a tényekre alapozott oktatáskutatásról, továbbá számos további kritikus állásfoglalást többek között Michael A. Peters: What’s wrong with an Evidence-Based Educational Policy for the Knowledge Society as a Model of Educational Social Science? (100-103), Walter Herzog: Die Erziehungswissenschaft am Gängelband der Bildungspolitik (103-105) továbbá Gert Biesta: An Alternative Future for European Educational Research (105-107) továbbá Thomas A. Popkewitz terjedelmes tanulmányát: What is vital to Social Science and Education? (111-114).

²⁴Lehetne ebben a témában a német vita számos kritikai tanulmányát Ludwig Pongratztól Volker Ladenthinig vagy Andreas Gruschkat és Dietrich Bennert idézni, és nem csupán azokat, de ezt most mellőzöm. Viszonylag megfontolt és reflektált módon jeleníti meg a kritikai észrevételeket az alábbi tanulmánykötet: Johannes Bellmann és Thomas Müller (szerk.) (2011): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden.

²⁵Ez megfigyelhető az alábbi szociálpedagógiai munkában, amely jól jelzi, hogy a fogalom milyen széles körben mindenfajta speciális szempontokat és precizitást nélkülöző módon jelenik meg, vö. Thomas Rauschenbach (2009): *Zukunftschance Bildung*. Weinheim/München. A szerző munkája 5. oldalán argumentációs bázisát az alábbiakban fogalmazza meg: „A tudományos, illetve egyáltalán empirikusan megalapozott ténymegállapítások védelme nélkül kellett bizonyos mértékű tényekre alapozottságot megkísérelnem, az érvelés plauzibilitásának, helytállóságának indexálását megvalósítani” – ezáltal jelenik meg a tényekre alapozottság a kutatás eljárásaként.

tó didaktikai fejlesztésekre, különböző reformprojekteket vizsgáló kísérletekre, mint például a matematikaoktatás Sinus-programja. Ide sorolhatók a kutatási eljárásokkal nem igazolt politikai elvárások, valamint az elméleti megalapozottságot nélkülöző reformretorikai elemek, például napjaink ismeretlen határfokú nyelvfejlesztő programjai kapcsán, amelyek ennek ellenére százmillió számra kapták a pénzügyi támogatást, és a sort még folytathatnánk. Amennyiben valaki utánanézne annak, milyen határfokokkal használták fel azokat a százmilliókat (kezdetben német márkában, majd euróban), amelyeket a szövetségi kormányzat és az egyes tartományok illetékes oktatástervezési bizottságai, illetve a szövetségi reformügynökség szervei 2006-ig a különböző reformprogramokra, a kutatáshoz és fejlesztéshez közvetlenül nem kapcsolódó szakdidiaktikai munkáig bezárólag kiosztottak, az nem fogja felfedezni a közvetlen összefüggéseket a kutatás és fejlődés, illetve az oktatáskutatás, valamint az oktatáspolitikai azok nyomán bekövetkező minőségi változásai között. A dolog sem jobb, sem rosszabb nem lett. Tehát az oktatáskutatás helyzetével kapcsolatban megfogalmazódó, egyébként korábban is gyakran megjelenő kritika²⁶ ez esetben is megalapozott volt. A kutatási gyakorlat aktuálisan tapasztalható hiányosságai kiváló alapot teremtetek a problémák No Child left behind nézőpontú elvárásokkal egybekapcsolt megvitatására, illetve értelmezésére, például: milyen sokat lehetne nyerni azzal, ha az oktatáspolitikai racionálisabb alapokra épülne, a programokat a pedagógusok jobban reflektált, kritikai módon ellenőriznék és értelmeznék, ha mindezt a neveléstudományi kutatás még reflektáltabb módon dolgozná fel²⁷, és mindez nyilvánvalóan arra a hiányzó kutatási kultúrára alapozódhatna, amely a tényekre alapozott kutatás monopóliumára épül.

Amennyiben ilyen kézenfekvő okai vannak a kutatás terén érvényesülő erőteljes metodikai tudatosságnak, és a politika részéről is érvényesül a kritikus önvizsgálat, vajon mi az alapja a törekvésekkel szemben megfogalmazódó kritikának? Sok kritikus szerint ugyanis a kritikai jelszavak eredete és azok erős hangsúllyal megfogalmazott kontextusai jó okot adhatnak a kételkedésre, mivel azok elsődlegesen politikai jellegűek. A kételkedésre rászolgált maga George W. Bush amerikai elnök is, a No child left behind-konceptió törvénybe iktatásának kezdeményezője; mivel nem csupán a tudósok, hanem általában a közvélemény körében is meglehetősen negatív volt a megítélése. Problémát jelent továbbá a

²⁶Vö. többek között Von H.Mandl és B.Kopp .(szerk.) (2005): *Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Berlin.

²⁷Az ilyen jellegű „scientific culture of educational science” útmutatóját adja Michael J. Feuer, Lisa Towne, Richard J. Shavelson (2002): Scientific Culture and Educational Research. In: *Educational Researcher* 31. 8. 4-14. Ebben többek között a National Research Council idevonatkozó szövegére hivatkoznak (ld. ennek részleteit 42. hivatkozásban); ebben már megtalálható a „methodological zealotry” veszélye (4), amelyet a tényekre alapozott kutatás elkötelezettjei nem mindig tudnak elkerülni. Az általuk favorizált kultúra „a set of norms and practices and an ethos of honesty, openness, and continuous reflection, including how research quality is judged.” (4) A szerzők hangsúlyozzák, hogy ebben a tudományos kultúrában fontos szerepet játszanak az olyan szakmai szervezetek, mint AERA, és a különböző nemzeti akadémiák.

személyi vonatkozásokon túl a kutatások pénzügyi támogatásának kettős jellege, ami az Egyesült Államokban teljes mértékben érvényesül, és az Németország, továbbá az európai kutatástámogatás rendszerében is megjelenik, annak szempontjai és kritériumai a külső pályázati támogatások elnyerésénél, a támogatást nyújtó szervezetek, így például a DFG esetében is érvényesülnek. Az új kutatási támogatási rendszer ugyanis elsődleges szempontként fogalmazza meg azt, hogy a jövőben senki nem kaphat kutatási pályázat keretében elnyerhető támogatást, aki nem követi ezt a kutatási formát. A program második alapelve szerint nem biztosítható többé támogatás olyan pedagógiai programokra, amelyek nem erre a tudásmérési formára alapozódnak, illetve amelynek eredményei nem ebben a formában kerülnek igazolásra. A kutatási irányváltásban rejtett módon megjelenő politikai hatalmi tényezők érvényesülésére és az önállóság megszüntetésére utal, hogy a meghirdetett programban erőteljes szerepe van az OECD-nek, amely alapvető feladatát tekintve természetesen a „gazdasági együttműködés és fejlesztés” szervezete, azonban ebben a minőségében jóval több is annál, a tényekre alapozott kutatás propagandistája, és miként ismeretes, a PISA-vizsgálatok szervezője, továbbá az azokkal kapcsolatos döntések legfőbb fóruma. Úgy tűnik, hogy a PISA-vizsgálatok, illetve a preferált kutatások mögött egyre erőteljesebben érvényesülő, veszélyes tendencia jelenik meg: az oktatási gyakorlat és oktatáskutatás gazdasági szempontoknak való mind erőteljesebb alárendelése.²⁸ Ennek következményeként a differenciált oktatási-képzési elvárásokat mind jobban kiszorítva, domináns tényezőként jelennek meg az olyan szempontok, mint a kutatás és a gyakorlat kimenetorientáltsága, vagyis az iskolai tudás felhasználók általi meghatározottsága, továbbá az egyébként is problematikus kompetenciafogalom. Ebből adódóan az irányzat kritikusi ezekben a törekvésekben nem a jótékony és kíváncsi bizalom érvényesülését vélik felfedezni, hanem azok főbb tendenciáiban inkább eddig ismeretlen, új ellenőrzési mechanizmusok megjelenését, továbbá a kutatás és politika új monopóliumának kiereszkölésére irányuló törekvések mind erőszakosabb érvényesülését látják.

Nem kétséges, hogy ez a (monetáris) ösztönző rendszer hosszabb távon bizonyára elősegítheti a kutatás minőségének fokozását is, azonban ennek elfogadása mögött elsősorban egyértelmű politikai szándékok húzódnak. Nyilvánvaló, miként azt Németországban is hallani, hogy a fenti elvárások megfogalmazásában kiemelt szerepük van az USA oktatáspolitikusainak. A politikai szándékok oldaláról nézve, ez a megközelítés teremtheti meg azt a tudást, amely „közvetlen cselekvési relevanciát”²⁹ biztosít. Ez volt tehát az alaphelyzet, amellyel a német

²⁸A gazdaságossági szempontokkal kapcsolatos vitával kapcsolatban ld. Heinz-Elmar Tenorth (2008): *Wer hat Angst vor der Ökonomie?* In: H.-P. Füssel és G.F. Schuppert (szerk.): *Bildung im Diskurs. Ingo Richter zum 70. Geburtstag*. Berlin. 97-109.

²⁹Hivatkozom azokra a megbeszélésekre, amelyeken a KMK und BMBF keretében, egy tudományos tanácsadócsoporthoz tagként vettem részt, amely az oktatási rendszer teljesítőképességét vizsgálta nemzetközi összehasonlításban. Nem véletlen, hogy 2014 tavaszán Berlinben olyan kon-

oktatáspolitikai és az oktatáskutatás szembesült, az irányzattal azonosuló kutatók nagy ígéretei mellett megjelentek a koncepcióval szemben megfogalmazott elutasító reakciók is. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy a német BMBF (Szövetségi Oktatási és Kutatási Minisztérium) empirikus oktatáskutatással kapcsolatos állásfoglalásában további, a tényekre alapozott oktatáskutatási irányzat fenti kritériumain túlmutató szempontokat is megfogalmaztak (azonban sajnos ez a német példa nem általános). Ezek már nem csupán az irányzat kutatáspolitikai hatásainak és a reformpolitikái értékeinek kizárólagos érvényesítésére irányuló szempontokat helyezik a középpontba, hanem az egyes kutatások elméleti és metodikai státusát és kidolgozottságát is vizsgálják.

1. A tényekre alapozott oktatáskutatás kritikája – megvalósulásával kapcsolatos illúziók

Az irányzattal kapcsolatos kritika nem csupán a politikai dimenziók túlhangsúlyozottságát és a finanszírozás rendszerét érintette, hanem azok tudományos implikációira is kiterjedt. Ez elsősorban a tényekre alapozott oktatáskutatás további négy elemére irányult; ezek közül három magával a programmal, a negyedik annak neveléstudományos konzekvenciáival kapcsolatos. Először a három belső kritikai pontot tekintem majd át. Ezt követően, mintegy kvázi tudománylogikai nézőpontú kritikai áttekintés keretében azt vizsgálom majd, hogy az a határozott, minden kétséget kizáró állítás,³⁰ miszerint csakis ez a kutatási irányzat tudja biztosítani a szükségesnek tekintett, új tudományos eredményeket, valójában nem váltja be ezeket az előzetesen meghirdetett elvárásokat. Az ezt követő oktatáspolitikai nézőpontú kritikai vizsgálódás annak bizonyítására szolgál, hogy a meghirdetett kutatási program az iskolai tudással kapcsolatban ígért politikai elvárásokat sem teljesítette. Mindkét elvárás, nevezetesen a kutatás státusára, továbbá annak politikai felhasználására vonatkozó, egyaránt hibás előfeltevésnek bizonyult mind a kutatás lehetőségei, mind a kutatás és gyakorlat, mind pedig politikai, illetve pedagógiai szakmai együttműködések vonatkozásában. Ez vezet el a harmadik kritikai megállapításhoz, mely szerint az elsődlegesen módszertani jellegű kritériális szabályok és előírások egyidejűleg nem alkalmazhatóak az elméleti problémák kapcsán is, ezek ugyanis nem rendszerspecifikusak. Ennek következtében a kimeneti eredmények és várható hatások középpontba állítása, miként azt a PISA esete is példázza, továbbá ami a pszichológiai fejlődésmodellek használata kapcsán is megfigyelhető, alapvető tévedésekhez vezet.

Az első és a második ellenvetésem azon alapszik, hogy a tényekre alapozott

ferenciát rendeztek oktatáspolitikusok és oktatáskutatók részvételével, amelyben azok kölcsönös elvárásait fogalmazta meg a tudósok tudományos kauzalitás oldaláról megfogalmazott javaslatait is figyelembe véve.

³⁰Ld. például Robert E. Slavin (2002): Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. In: *Educational Researcher* 35. 7. 15-21; uő. (2008): Perspectives of Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. In: *Educational Researcher* 37. 1. 5-14. – a tanulmánnyal kapcsolatos egyetértő kritikai reakciókra most nem térek ki.

kutatás elvárásai és szabályai a társadalomtudományok témafelvetésének és tudásalkotásának alapvető előfeltevését hagyják figyelmen kívül, amikor azt hangoztatják, hogy eddig nagyon kevés ilyen jellegű kutatás folyt. Erre vonatkozik az irányzat követői által sokat hangoztatott, „more research is needed” jelszó, ami leggyakrabban hangoztatott érvük is egyben. (Ebben az esetben figyelmen kívül hagyom azt, hogy amíg a kutató várni tud addig, amíg a vizsgált probléma kellő távlatot nyer, addig a politikus vagy gyakorlati szereplő az implicit kiegyenlítésre irányuló stratégia jegyében leginkább ingerülten reagál az adott problémára.) Amennyiben valóban több ilyen jellegű kutatás folyna, nem számolhatnánk az eddig összegyűlt tapasztalatokkal, eredményekkel sem, ugyanis ezek a kutatások a különböző gyakorlati pedagógiai vagy politikai háttérű döntési- és információs helyzeteket is nélkülözhetővé teszik. Semmilyen kutatás, még a tényekre alapozott sem, hozhat olyan kutatási eredményeket, amelyek meg tudják alapozni az alkalmazás olyan egyetemes kvázi-technológiai modelljét, amely teljesen független minden döntési helyzettől és kényszertől, amelynek nincsen alternatívája, amelyik pontosan abban a formában kerül megvalósításra, ahogy azt politikusaink éppen megálmodták. Az ilyen jellegű technológiai megalapozottságú ígéretekkel már találkoztunk a hetvenes években, az első „realista fordulat” időszakában. Ez már akkor – és máig megcáfolhatatlan módon – bebizonyosodott, hogy az empirikus társadalomkutatás, valamint az empirikus oktatáskutatás lehetőségei korlátozottak, mind kutatási eredményeinek minősége, mind pedig azok politikai és gyakorlati dimenziói vonatkozásában³¹. Ezért több okból is illúzió³² most újra az olyan jellegű tudást elvárni, amilyen formában azt a tényekre alapozott kutatás teszi:

- A tények ugyanis csak annyiban tekinthetők megbízhatónak, amennyiben az azokra alapozott cselekvések szabad választások formájában valósulnak meg, sokkal inkább „megterheltségként”³³, semmint minden kétséget ki-

³¹Ezzel kapcsolatos áttekintést ld. Justus Lensch, Peter Weingart (Eds.) (2011): *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance*. Cambridge (et.al.): Cambridge University Press, a német oktatáspolitikai és az oktatáskutatás viszonyának áttekintését az 1960-as évektől ld. Heinz-Elmar Tenorth (2014): *Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft*. In: R. Fatke, J. Oelkers (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. Weinheim/Basel, 139-172. (Zeitschrift für Pädagogik, 60 Beiheft).

³²A közelmúlt magyar helyzetére vonatkozó illúziókkal kapcsolatban v.ö. Gábor Eröss (2009): Ignoranz, die Wissen erzeugt. „Spezifisches Nichtwissen” und Wissensersatzmechanismen im Spiegel des ungarischen Gesundheits- und Schulwesens. In: *Soziale Welt* 60., 371-387., A tanulmány a magyar egészségügy és oktatásügy tudáscsere mechanizmusainak vizsgálata kapcsán megfogalmazódó alapvető kritikája szerint: „Tényeket azokban ... nehéz találni és így nehéz azokat feldolgozni.” (371.o.), továbbá: „A helyes, objektív tényekre épülő politika illúzió, nem csupán azért, mert a tények vitathatóak, - még a természettudományok esetében is. Nem csak azért, mert a lehetséges következmények ellentmondásosak, nem csak azért, mert a tudomány elveszítette tényeket előállító monopóliumát, nem csak ezért, mert a tények politika általi áttétele és lefordítása soha sem lehet direkt, hanem ezért is (...) mert az gyakran megkísérli, hogy a nyilvános politikát formális tényekre alapozza.” (372.o.)

³³Ez sajnos ritkán használatos tudománylogikai kategória, amit Klaus Holzkamp vitt be a tu-

záró ajánlasként. Csak abban az esetben, – természetesen nem lebecsülve a pedagógiai illúziókkal kapcsolatos kritika jelentőségét sem –, ha annak az adott pedagógiai vagy politikai stratégiából adódó következményei, előnyei és hátrányai is ismertek. Világosan kell látnunk tehát, hogy csak a kutatás önmagában nem alkalmas valamely cselekvési stratégia egyértelmű kijelölésére vagy előírására. Ez azt jelenti, hogy természetesen lehet reformpedagógiai módon gondolkodni abban az esetben is, ha tudjuk, hogy a reformok számos elképzelése ismételten kudarcba fullad, hiszen az utópiáknak, még ha azok szocialista jellegűek is, komoly immunitásuk van a cáfolatokkal szemben, azonban nem lenne szabad újra ugyanazokat a hibákat mindig elkövetni, miután nem csupán azok ígéreteit, hanem következményeit is jól ismerjük már.

- Ez a tudományos eredmények státusára vonatkozóan azt jelenti, hogy azok a szigorú ok-okozati megállapítások, amelyek az ennek kapcsán elvárt specifikus formát politikai vagy akár elméleti kapcsolatba helyezik, egyszerűen hamisak³⁴, ugyanis az ezek alapján a politika és gyakorlat számára megfogalmazott ajánlások valójában nem kauzális alapokon nyugszanak.
- A specifikus intézkedések elfogadása nyomán remélt, illetve elérhető hatások szintén nincsenek kizárólagos és kellő bizonyítékoerővel rendelkező érvekkel alátámasztva, és hasonló a helyzet a tudományosan látszólag jól megalapozott reformok rendszerező tudománylogikai alapjai, valamint a konkrét szinten az oktatási rendszer általuk propagált változási folyamatainak vonatkozásában is. Azzal az állítással kapcsolatban, hogy a társadalmi folyamatok lefolyásukban és eredményeikben egyaránt menthetetlenül optimum alattiak és célszerűtlenek³⁵, az empirikus oktatáskutatás eddigi történeti és aktuális eredményei is azt bizonyítják, hogy ugyanazok az intézkedések különböző helyzetekben eltérő hatást is kiválthatnak, továbbá különböző intézkedések azonos hatást is megcélózhatnak³⁶ – tehát az alkalmazásprobléma jóval bonyolultabb, és emellett kultúránként eltérő.³⁷ Függ továbbá azoktól a célkitűzésektől és kontextusoktól, amelyek az ilyen jellegű kutatásoknál általában konstans tényezőkként szerepelnek, mert ellenkező esetben azok eredményei egyáltalán nem lennének értelmezhetőek. Ezért az oktatásügy reformfolyamatai nem

dományelméleti diskurzusba v.ö. Klaus Holzkamp: *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin.

³⁴Ezt az érvet Slavin felfogásával szemben fogalmazza meg David R. Olson (2003): *The Triumph of Hope over Experience in the Search for "What Works": A Response to Slavin*. In: *Educational Researcher* 33. 1. 24-26.

³⁵Ezt nagyon egyértelműen és eddig meg nem cáfolt módon világítják meg Jon Elster munkái.

³⁶Ezzel kapcsolatos tények nem csupán a történeti kutatások terén számottevőek (például a német és a nemzetközi reformpedagógia kapcsán), ezek megjelennek az empirikus oktatáskutatás terén is, v.ö. például Manfred Prenzel és mtsai. (2002): *Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie*. In: ders./Jörg Doll (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Weinheim/Basel. (45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), 139-156, részletesen. 141.

³⁷Ld ehhez továbbá Olson (2003), elsősorban 24.

igazolhatók előre felállított rendszerező tézisek összegző megállapításai alapján, és ez a megállapítás vonatkozik az egyenlőségpolitikára is – ugyanis az oktatási egyenlőség nem hozható létre mesterségesen³⁸, de hasonló a helyzet a módszertani reformok esetében is.³⁹

- A tudományos kutatást tehát nem lehet a politikai felhasználás technikai alkalmazási modelljeként meghatározni, és az nem javasolt a belátható jövőben sem (még akkor sem, ha valamelyik tehetséges kutatónak esetleg sikerülne az összes azzal kapcsolatban megfogalmazott problémát megnyugtatóan megoldania). Úgy vélem tehát, hogy a politikusok saját hatalmi érdekeik szellemében működő tudomány mellett szóló minden további érve az intézkedéseikkel szemben megfogalmazódó kritika semlegesítésére szolgáló kísérlet csupán.

Másként megfogalmazva a szakmai csoportok és a politika egymással kapcsolatos problémái a tényekre alapozott kutatás és a valid adatok térhódítása ellenére továbbra is fennmaradnak. Ugyanis azok hátterében semmi mással nem pótolható kiindulási probléma, maga a „nem tudás” áll, vagyis amikor a tudásunk nem elegendő arra, hogy kellő mértékben, illetve teljes mélységében feltárja az eredményes cselekvés előfeltételeit. Továbbá ez az a tudásforma, amelyik nem számol a bekövetkező mellékhatásokkal, illetve meg sem fogalmazza azokat, miként a nemkívánatos következmények vizsgálatát is kizárni igyekszik. Így csak a „szükségmegoldások” maradnak, miként azt Niklas Luhmann a pedagógiai szaktudással kapcsolatban azt megfogalmazta. A megállapítást a politikára is kiterjesztve ez azt jelenti, hogy azokban legjobb esetben – a paradox pedagógiai technológiák megoldásai⁴⁰ – a tudás ismert „tények szubsztitúciós jellegére” vonatkozó, a politikában is érvényesülő formulái jelennek meg, „tehát az lehet transznacionális, társadalomtudományos, gyakorlatias, karizmatikus, helyi, továbbá az érdekeltek által vállalható tudáspótlék, amely az adott helyzetekben jól alkalmazható a politikai mező tudáshiányának áthidalására.”⁴¹

³⁸Vö. ehhez Blossfeld és Shavit: *Persistence of Inequality*, továbbá azokat az USA-ból származó különböző kutatási eredményeket, amelyek a különböző egyenlőségpolitikai törekvések sikertelenségéről, az egyenlőtlenség ennek ellenére való továbbéléséről tudósítanak.

³⁹Ezt támasztják alá a reformpedagógia nemzetközi tapasztalatai, amelyek inkább elszigetelt, eseti változásokat és nem rendszerszintű változásokat eredményeztek, azonban ezt elfelejtve, azok egyedi kudarcait szívesen tulajdonítják külső körülményeknek, azonban Cuban és mások munkái, elsősorban Tyack & Tobin egyértelműen bizonyítják azt, hogy a *grammar of schooling* hatása nem szüntethető meg intencionális-voluntarista intézkedések útján.

⁴⁰A pedagógiai technológiáival kapcsolatban v.ö. Heinz-Elmar Tenorth (1999): *Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses*. In: Thomas Fuhr és Klaudia Schultheis (Hrsg.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn. 252-266.; uő. (2002): *Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“*. In: W. Böhm (Hrsg.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart. 70-99.

⁴¹Így például az elkerülhetetlen „nemtudás” feloldása képezi Eröss (2009) elemzéseinek tárgyát, de ezzel foglalkozik Peter Wehling. *Nichtwissen - der beharrliche Schatten des Wissens* (2012) In: *Wie viel Wissen brauchen wir? Und welches Wissen wollen wir? Verständigungen über Bildung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik*. Oldenburg. 33-40 (24. Bremer Universitätsgespräche).

Ezért nem meglepő, hogy az Egyesült Államok Nemzeti Kutatási Tanácsa (National Research Council, NRC) az amerikai oktatáskutatás újjászervezése kapcsán összehívott első tanácskozásának keretében a kutatás (minden tudományra érvényes) hat alapelvét „guiding principles” fogalmazta meg. Ezek már olyan szempontok, amelyek a korábbiakhoz képest jóval kevesebb ellentmondást tartalmaznak, így például az első alapelv a kutatóknak szóló figyelmeztetésként így hangzik: „Pose significant questions that can be investigated empirically.”⁴² Jóllehet ezzel kiterjeszthetők a tudományos kutatások tudástartalmai, azonban ez önmagában nem szünteti meg a korábban jelzett „nem tudást”, ugyanis a tudás növekedése egyben a nyitott kérdések és ezek részeként az ismeretlen problémák számát is megnöveli.

A neveléstudomány vonatkozásában a tudományos tudástartalmak elvárt minőségével, továbbá azok gyakorlati hasznosságával kapcsolatos fenti metodológiai ellenvetésen túl felvetődik még egy további fenntartás is. Ennek központjában egy, a tudomány- és művelődéstörténészek vitáiban már korábban felvetődő, arra irányuló probléma újbóli felvetése áll, hogy az adatok aggregációja, gyűjtése és elemzése pótolja-e az elméleti megalapozottságot, a „módszer” fogalma definiálható-e csupán az adekvát technikák alapján: A jó kutatásmetodológiai kritériumok nem pótolhatják a problémákra orientáló elméletek alkalmazását, a modellálást és a hipotézisalkotást – továbbá a felhasznált pszichológiai alapokon nyugvó tanulás- és tanításelméleti kutatások domináns elméletei az oktatás problémáit sem mindig méréses módszerekkel vizsgálták, illetve vizsgálják. Példaként említeném Franz Weinert, még a „what-works” kérdéskör⁴³ első konjunktúrájának időszakából származó távolságtartó véle-

⁴²A további, szintén akceptálható reális, azok opcióinak pluralitását hangsúlyozó alapelvek: „2. Link research to relevant theory. 3. Use methods that permit direct investigation of the question. 4. Provide a coherent and explicit chain of reasoning. 5. Replicate and generalise across studies. 6. Disclose research to encourage professional scrutiny and critique.” Vö. a teljes szöveggel és annak kontextusaival: National Research Council, Richard Shavelson, Lisa Towne (2006): *Scientific Research in Education*. Washington DC., és az abban található, alapelvekkel kapcsolatos érvényességi és konszenzus kritériumokat: „These principles are not a set of rigid standards for conducting and evaluating individual studies, but rather are a set of norms enforced by the community of researchers that shape scientific understanding.” Az előszóban a Tudományos Akadémiai elnöke, Bruce Alberts megállapítja: „I hope that *Scientific Research in Education* will advance the current dialogue in at least two respects. First, it offers a comprehensive perspective of “scientifically-based” education research for the policy communities who are increasingly interested in its utilization for improving education policy and practice. Second, the report shows that, within the diverse field of education, researchers who often disagree along philosophical and methodological lines nonetheless share much common ground about the definition and pursuit of quality. This report should therefore be useful for researchers, as well as for those who use research.”

⁴³A korabeli német vitát megalapozó tanulmány szerzője Herbert J. Walberg (1984), vö. a téma felvetésére irányuló újabb kísérletet ld. Rena Faye Subotnik és Herbert J. Walberg (Eds) (2006): *The Scientific Basis of Educational Productivity*, továbbá a rendelkezésre álló adatok alapján azok interpretációját (az iskola, tanár, tanuló referenciaterületeire vonatkozó) reformorientált megközelítésben Robert J. Marzano (2003): *What Works in Schools: Translating Research Into Action*. Alexandria. Association for Supervision and Curriculum Development. – és természetesen aktuális Hattie tanulmánya (2008) a *Visible Learning*, továbbá a hozzá kapcsolódó kommentárokról Ewald Terhart (Hrsg.) (2014):

ményét. Szerinte a széles körben használt „what works” metaelemzések azt mutatják, hogy valamilyen formában mindegyik tényező hatása kimutatható, azonban „az iskolai siker kritériumai és az iskolai oktatás jellemzői közötti nincsenek izolált, egyszerű, stabil és invariáns módon érvényesülő függőségi kapcsolatok”⁴⁴. Végül napjaink empirikus oktatáskutatásainak eredményeivel kapcsolatban a legerőteljesebben fenntartásokat megfogalmazó Eric de Corte nevét említeném, aki a manapság divatos és ajánlott intervenciós vizsgálatok kapcsán fogalmazza meg elmarasztaló véleményét, mely szerint azok kutatási teljesítménye csak nagyon kevés, gyakorlati szempontból jelentős, elméletileg is kielégítő eredményt tartalmaz.⁴⁵ John Hattie⁴⁶ más jellegű, aktuális és gyakran hivatkozott, több mint 800 metaelemzésre alapozott meta metavizsgálatának eredményei sem mindenben váltották be a hozzá fűződő elvárásokat. Talán a német politikusoknak is meg kellene kérdezniük a szerzőt, miként vélekedik a vizsgálata eredményeiről, és milyen politikai konzekvenciákat lehet azokból levonni: amiről a tudósok – minden konszenzust nélkülöző – kiadós vitákat folytatva igyekeznek kollégáiknak és a gyakorlati szakembereknek megmutatni, miként lehet Hattie adatait értelmezni.⁴⁷ Ennek kapcsán újra megjelennek a metaelemzések mindazon metodikai problémái és nehézségei is, amelyeket az oktatáskutatás (miként a treatment kérdéskörét az orvostudomány) csak nehezen tudja megoldani.⁴⁸ A gyakorlati szakembereket vélhetően Hattie azon világos megállapítása is elvárásolja majd, hogy – talán nem túl meglepő módon – a legerősebb súlyozó tényezőként mégiscsak a tanár központi szerepe áll a pedagógiai munka középpontjában, azonban a túl erőteljes reformpedagógiai reményeknek inkább csalódást okozva – anélkül, hogy azokat teljes mértékben el tudná értékteleníteni, mert szerinte a korábbi elrendezettség megmaradá-

Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Stuttgart.

⁴⁴ Az eredményekről röviden, „(...) hogy szinte minden vizsgálat alá vont variáció bizonyos nézőpontból egyrészt jelentős, másrészt nem volt fontos” - Franz-Emmanuel Weinert (1989): *Psychologische Orientierungen in der Pädagogik*. In: H.Röhrs és H.Scheuerl (Hrsg.). *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet*. Frankfurt a. M. 203-214. idézi 210 f..

⁴⁵ Eric de Corte (2005): *Intervention Research in Education. Some Comments*. In: *DFG*, 57-61.

⁴⁶ John Hattie (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon.; uő(2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxon.

⁴⁷ Ezt jól jelzik az alábbi kötetben található tanulmányok: Ewald Terhart (Hrsg.) (2014): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Stuttgart.

⁴⁸ Hans Anand Pant (2014): *Visible Evidence? Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metanalysen*. In: Terhart 134-146., említést érdemel még David Berliner (2002): „Educational research: the hardest science of all” In: *Educational Researcher* 31. 18-20. a három területspecifikus ok, amely az oktatási gyakorlatban hasonló hatást gyakorol, mint az orvosi gyakorlatban: „(1) a multiple kontextusfüggő befolyások a valós tanítási-tanulási helyzetekben (*power of contexts*), (2) a mindenütt jelenlévő kölcsönhatások (*ubiquity of interactions*), (3) az elegendő minimális várakozási idő [the short half-life of our findings] – 20.] az empirikus kutatások eredményei kapcsán”. (idézi 136.) Berliner ezért amellett érvel, hogy a „local knowledge” élkülözhetetlen (Berliner, 2002. 20. o.). Ezzel szemben Prenzel (2010) kiáll a tényekre alapozott oktatáskutatás mellett (ld. 22. lábjegyzet), amellett, hogy az „a long way away from medical research” legyen – és a jövőre irányuljon (99.).

sa is elképzelhető, amely Hattie kétségeit is bizonyára elértéktelenítheti majd. Csak azt nem tudjuk immár, ha semmiképp nem tényekre alapozva, akkor mindenképpen a reform aktuális gyakorlata által hitelesítve.

Ahhoz, hogy a tényekre alapozott kutatást így megértve azt elfogadjuk, mint a pedagógiai és politikai problémák olyan „mindenható” megoldóját, ahogy azt 2001-ben az irányzat elindulásakor propagálták, az irányzat egészéhez kell kritikátlan elfogadással viszonyulnunk. Az élénk „more research is needed” jelszó önmagában nem biztosít megbízható eredményeket, miután a metaelemzések minden alkalommal megállapítják, hogy rendszerezett igazolásuk nem alapozhatóak leszűkített kutatási eszköztárra. A kutatásnak inkább a pedagógiai gyakorlat tudásszükségletével és tudásformáival kellene foglalkoznia. Valószínűleg bájos az a paradox formula (egyben visszatérés ahhoz a fogalomhoz, amelyet a pedagógiai gyakorlat a 18. századtól előszeretettel használ), ahogy Lee Shulman, aki máskor elszántan és határozottan népszerűsítette az empirikus kutatást, egyetlenként megmérte azt is, hogy a nevelés területén a tudást a „fegyvelmezett eklektika” jellemzi⁴⁹, így a kutatásnak a pedagógiai szaktudás kompetenciáit éppen úgy el kell ismernie, mint azt a szükségszerűséget, hogy a reformokat csak akkor lehet megvalósítani, ha az oktatómunka sikeres is akar lenni.⁵⁰ Azonban, miként korábban, a szerző ebben az esetben sem ment el odáig, hogy a kutatás formális elemeit meghaladó, olyan rendszerező, elméleti kérdéseket is felvessen, amelyek területspecifikusak, továbbá olyan problémákat is megfogalmazzon, amelyek a művelődés és a nevelés, valamint a pedagógiai gyakorlat számára egyaránt érvényes, specifikus jelentést hordoznak.

1. Társadalom és kultúra, mint sub specie educationis – az önálló neveléstudomány létjogosultsága

Az elmondottak alapján el kell döntenünk, hogy a kutatási irányzat által aktualizált kérdések középpontba állítása valóban biztosítja-e a neveléstudomány összes elméleti problémájának megfelelő megoldását. Fenntartásaimat sem titkolva fogalmaztam meg arra vonatkozó véleményemet, hogy az oktatási rendszerrel, illetve annak hatótényezőivel kapcsolatban alkalmazott egyoldalú elméleti megközelítés csak leegyszerűsítő válaszokat adhat. Ugyanis a pedagógiai jelenségek nem értelmezhetőek csupán az oktatási rendszer oldaláról annak ellenére sem, hogy az oktatáskutatásnak az oktatáspolitikai fontos, azonban nem kizárólagos legitimitással rendelkező címzettje. Az oktatáskutatásnak, illetve a saját tényeire és hatásaira érzékeny tudományos pedagógiának további számos fontos címzettje is van, mint például a szülők, a pedagógiai problémák iránt érdeklődő nyilvánosság és – nem utolsósorban – maga a pedagógusszakma.

⁴⁹A „disciplined eclectic” témakört ld. Lee Shulman (2004): *The Wisdom of Practice*. San Francisco. 9. bevezetőjében – és annak történeti előzményeként a hallei teológusra és iskolai szakemberre, Hermann August Niemeyerre utal, aki az eklektikát a pedagógiai tudás jellemzőjeként fogalmazta meg.

⁵⁰Gert Biesta (2007): Why „What Works” won’t work: Evidence Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. In: *Educational Theory* 57. 1-22.

A fenti szereplők szempontjainak figyelembevétele nélkül nem alakíthatók ki a pedagógiai folyamatok elemzésének legitim formái. Amennyiben pedig a kultúra és a társadalom szempontjait is tekintetbe vesszük, akkor például a generációs viszonyok rendjének is be kell kerülnie a pedagógia és a politika által is tárgyalt kutatási témák sorába.

Éppen ezért az oktatási rendszerproblémákra irányuló kizárólagos fixáció nem csupán az elméleti, hanem a gyakorlati-pedagógiai problémák kezelését is negatív irányba befolyásolja, és elvezethet odáig, hogy ellehetetleníti a mérési módszerekkel vizsgált speciális problémák megértését is. Azok az erre utaló problémák, amelyek az empirikus kutatási projektek kapcsán felvetődtek, már most jól láthatóak. Az a nagyszámú tanulmány, amely visszatérő rendszerességgel vizsgálja az iskolai munkának – az iskolarendszer interakciós modelljei, a tanári munka és a tanulói gyakorlat – keretei között kijelölt hatásait, illetve az iskolarendszer és a társadalmi rendszer összefüggéseit, nyilvánvalóan nem alapozódik olyan, kellőképpen komplex keretrendszerre, amely alkalmas arra, hogy megfelelő mélységben feltárja a modern társadalom művelődési és oktatási problémáit, továbbá nem elég konkrét ahhoz, hogy azokat megváltoztassa. A napjainkra jellemző túlértékelés, amely az osztálytermi munkát a pedagógiai tevékenység középpontjába helyezi, azt a hatékony cselekvés kizárólagos formájaként értelmezi, annak ellenében érvényesül, hogy az oktatásnak az nem az egyetlen individuális és társadalmi szinten érvényesülő legitim formája, kizárólagos helyszíne.

A nevelés valósága a társadalmi gyakorlat egyedi összefüggésekben megjelenő olyan sajátos formája, amelynek tágabb elméleti összetevői, illetve gyakorlati vonatkozású iskolán belüli jelenségei nem érthetők meg kellő mélységű vizsgálatok nélkül. Az oktatási-nevelési folyamatok mai valóságának értelmezéséhez szervesen hozzátartozik azok történeti dimenziója, a nemzeti és kulturális hagyományok pozitív és negatív tapasztalatokat befolyásoló örökségébe való beágyazottságuk is. Ezt a hagyományt minden egyes generációnak mindig újra el kell sajátítania, és cselekedeteiben mindig újra vissza kell igazolnia. A nevelés-oktatás mai valósága sajátos elvárási horizontba ágyazódik, és úgy tűnik, hogy annak leírására a kizárólag a tanulási teljesítményekre irányuló kritériumok nem elégségesek. Nem dolgozható ki megfelelő curriculum sem, ha annak kialakítói semmibe veszik az annak háttérében álló helyi kulturális gyakorlatot és hagyományt, ha nem keresik az oktatási problémák közös megoldásának lehetőségeit. A világméretűvé bővülő kommunikáció éppen úgy nem hidalja át ezt a konstrukciós szakadékot, miként a tényekre alapozott kutatásra és a „tudás(tudományos)társadalomra” történő hivatkozás sem. Ezek ebben a formában csupán egy olyan új ideológia elemei, amelyek csak úgy tesz, mintha meg szeretné ismerni a jövőt.⁵¹ A neveléstudomány többre hivatott annál, hogy kizárólag

⁵¹ V.ö. Heinz-Elmar Tenorth (2010): *Bildungsideologien*. In: *Soziologische Revue* 33. 5–12. Manfred Prisching (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden vonatkozó kritikájával.

csak a különböző pedagógiai, pszichológiai modellek melletti elkötelezettségét hangoztassa, hogy csupán olyan tényeket mérjen, amelyek az OECD, illetve az UNESCO céljainak és tartalmi elvárásainak megfelelni igyekvő módon mutatják be a nyilvános oktatás nagy témaköreit. Ugyanis az így megfogalmazott válasszok azok büszkén hangoztatott általánosságában nem csupán a különböző saját kultúrák hagyományain és elvárásain⁵² lépnek túl, de nem veszik figyelembe sem a nevelés autonómiáját, sem pedig a pedagógusok szakmai felelősségét, továbbá elhallgatják azt a tény is, hogy valójában senki sem tudja biztosan, milyen lesz az a jövő, amelyből bármely curriculum biztosan kialakítható (miként azt a sikertelen curriculumreform programjai kapcsán, meglehetősen erős tényként megtapasztaltuk). A pedagógiai munkát a nyíltsággal kellene felvértezni, annak nem csupán a vélhetően egyoldalúan megfogalmazott jövőre való felkészítést kellene szorgalmaznia.

Történeti dimenziókra alapozott tapasztalatok, elmélyült nevelés- és művelődésfilozófiai elemzések, kritikai nézőpont nélkül tehát nem lehet a generációs viszonyok terén várható problémákat rendszerezni, a háttérükben álló kulturális és társadalmi viszonyokat kellőképpen megalapozni, azokhoz ugyanis nem nyújt elegendő segítséget a tényekre alapozott oktatáskutatás. Egy adott társadalom oktatási rendszerét csakis annak történetileg kialakult formájában, az abban érvényesülő generációs viszonyok történeti összefüggésekbe és helyi kultúrába ágyazottságának komplex együttesében lehet differenciáltan értelmezni. Ezek a szempontok a globalizáció ellenére sem veszítették el jelentőségüket, hanem éppen ellenkezőleg, azokat megőrizve egyre erősebben jelentkeznek, ugyanis kulturális háttér nélkül nem lehet semmilyen, sem egyéni, sem pedig közösségi identitást kialakítani.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Anand Pant, H. (2014): Visible Evidence? Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metanalysen. In: Terhart, E. (szerk.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Stuttgart. 134–146.

Baumert, J. (2007): Internationale Schulleistungsmessungen. In: *Fachlexikon Pädagogik* 358–361.

Bellmann, J., Müller, Th. (2011, szerk.): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden.

Berliner, David (2002): „Educational research: the hardest science of all”. *Educational Researcher* 31. 18–20.

⁵²Ezt láthatjuk az újabb OECD és CERI anyagokban, továbbá különböző konferenciák témáiban (pl. 2008 május „Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy” is megfogalmazódik. Azokban a kultúra, mint téma, annak lokális és regionális problémái sehol nem jelennek meg, hanem csupán az „evidence-informed research and innovation”, azt azonban hangsúlyozzák, hogy az iskolán kívüli és az időskori tanulásra is tekintettel kell lenni, amit az UNESCO lifelong learning koncepciója már az 1970-es években propagált.

Biesta, G.: (2007): Why „What Works” won’t work: Evidence Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*. **57**. 1.sz. 1-22.

Condliffe Lagemann, E. (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago, London.

de Corte, E (2005).: *Intervention Research in Education. Some Comments*. DFG 57–61.

Davies, Ph. (1999): What is Evidence-Based Education. *British Journal of Educational Studies*. **47**. 2.sz. 108-121.

Depaepe, M. (1993): *Meten om beter te weten? / Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*. Leuven, Weinheim.

Drewek, P. és mtsai. (1998): *History of Educational Studies - Geschichte der Erziehungswissenschaft - Histoire des Sciences de l’Education*. Gent. Paedagogica Historica, Suppl. Series III.

Faye Subotnik, R. és Walberg, H. J. (2006, szerk.): *The Scientific Basis of Educational Productivity*. Information Age Publishing Inc.

Feuer M. J., Towne, L., és Shavelson R. J. (2002): Scientific Culture and Educational Research. *Educational Researcher*, **31**. 8. sz. 4-14.

Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon.

Hattie, J. (2012): *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxon.

Holzkamp, K. (1968): *Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftslehre*. Berlin.

Horn, K.P., Németh, A., Pukánszky, B. és Tenorth, H.E. (2001, szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest.

Justus Lensch és Peter Weingart (2011, szerk.): *The Politics of Scientific Advice. Institutional Design for Quality Assurance*. Cambridge. Cambridge University Press.

Kretzschmar, J. (1921): *Das Ende der philosophischen Pädagogik. Ergebnisse einer Untersuchung zur Entstehungsgeschichte der Erziehungswissenschaft*. Leipzig.

Mandl, H. és Kopp, B. (2005): *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Deutsche Forschungsgemeinschaft, Berlin.

Marzano, R. J. (2003): *What Works in Schools: Translating Research Into Action*. Alexandria.

Melanchthon, Ph. (1961): *Oratio Philippi Melanchthonis in laudem novae scholae habita Norbergae in corona doctissimorum virorum et totius ferme senatus*. 1526. In: Melanchthon, Ph. *Werke in Auswahl*. Bd. III. Gütersloh. 65.

Moritz, K. Ph. (1783): Einleitung. *Magazin zur Erfahrungsseelenkunde*. **1**. 1. sz. 2.

Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos Irányzatai. *Neveléstudomány*. 1. 1. sz. 18-63.

Olson, D. r. (2003): The Triumph of Hope over Experience in the Search for "What Works": A Response to Slavin. *Educational Researcher*. 33. 1. sz. 24-26.

Prenzel, H. és mtsai. (2002): Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. In: uő./ Doll, J. (szerk.). *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Weinheim, Basel. 139-156.

Prisching, Manfred (2008): *Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft*. Wiesbaden. <https://www.springer.com/de/book/9783531159348>

Rang, B. (2001): Eine mitteleuropäische Erziehungswissenschaft? Pädagogische Diskussionen in den ersten Jahrzehnten der niederländischen Republik (circa 1585-1630). In: Horn, K. P., Németh, A., Pukánszky, B., és Tenorth, H-E. (szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest. 41-69.

Sandkühler H. J. (1977, szerk.): *Althusser. Kontroversen über den „Klassenkampf in der Theorie“*. Köln.

Schuller, T. (2010): *The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS). An International Perspective*.

Shulman, Lee (2004): *The Wisdom of Practice*. San Francisco.

Slavin, R. E. (2002): Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher* 35. 7. sz. 15-21.

Slavin, R. E. (2008): Perspectives of Evidence-Based Research in Education – What Works? Issues in Synthesizing Educational Program Evaluations. *Educational Researcher* 37. 1. sz. 5-14.

Tenorth, H-E. (1999): Technologiedefizit in der Pädagogik? Zur Kritik eines Mißverständnisses. In: Fuhr, F. és Schultheis, K. (szerk.): *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn. 252-266.

Tenorth, H-E. (2002): Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“. In: Böhm, W. (szerk.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart, 70-99.

Tenorth, H-E. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, Oelkers, H.J. (szerk.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim, Basel, 341-382.

Tenorth, H-E. (2008): Wer hat Angst vor der Ökonomie? In: Füssel, H. P. és Schuppert, G. F. (szerk.): *Bildung im Diskurs. Ingo Richter zum 70. Geburtstag*. Berlin, 97-109.

Tenorth, H-E. (2009): Struktur der Erziehungswissenschaft. In: S. Andresen u.a. (szerk.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel, 850-865.

Tenorth, H-E. (2014): Politikberatung und Wandel der Expertenrolle oder: Die Expertise der Erziehungswissenschaft. In: Fatke, R. és Oelkers, J. (szerk.):

Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. Weinheim, Basel, 139-172 .

Terhart, E. (2014, szerk.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen.* Stuttgart.

Van Klaveren, Ch. és De Wolf, I. (2015): *Systematic Reviews in Education Research: When Do Effect Studies Provide Evidence?* Amsterdam, Maastricht, Groningen.

Wehling, P. (2012): Nichtwissen - der beharrliche Schatten des Wissens. In: *Wie viel Wissen brauchen wir? Und welches Wissen wollen wir? Verständigungen über Bildung zwischen Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Bremer Universitätsgespräche* 24. Oldenburg, 33-40.

Weinert, F.E. (1989): Psychologische Orientierungen in der Pädagogik. In: Röhrs, H. és Scheuerl, H. (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Wilhelm Flitner zur Vollendung seines 100. Lebensjahres am 20. August 1989 gewidmet.* Frankfurt a. M. 203-214.